

Didier Moreau

Paris VIII

Peut-on apprendre à vivre à l'école ?

La question des compétences en éducation, pour redevenir audible, loin des brouillages politiques étrangers à la question éducative, doit être posée dans deux registres que l'on prendra soin de distinguer :

D'un côté celui des savoir-faire et habiletés, observables et évaluables, pour lesquels une institution peut passer commande, et qui semblent programmables dans un dispositif d'enseignement formel. Cette vision, dans la continuité du behaviorisme, envisage les compétences comme des comportements habituels plus ou moins structurés dont on dote les individus comme des biens qu'ils sont censés faire fructifier et qui assurent – à court terme – leur employabilité. Ce registre n'est pas, à proprement parler, spécifiquement celui de l'éducation, mais celui des institutions politiques. Le problème commence ici véritablement lorsque l'on projette de trouver une fondation ontologique à ce premier registre et que l'on tente d'extraire la compétence en éducation de la commande comportementale.

S'ouvre alors un second registre, celui des compétences de vie, dont la fonction est de légitimer les comportements préconisés sur le thème : « quand on sait vivre, alors on doit développer telles compétences », mais aussi en quelque sorte de désengager la responsabilité de toute institution scolaire qui serait capable d'initier un auto-développement par le sujet des compétences requises par l'institution éducative : « j'ai fait de mon mieux (pourrait-elle dire) pour le lancer dans la vie, et sa non-réussite ne vient que de son incapacité à développer lui-même ses propres compétences ».

Le statut des life skills

Je propose donc d'examiner ces compétences de vie, « *life skills* », du point de vue de leur signification philosophique. Elles apparaissent dans le discours éducatif à l'occasion du *Rapport Delors* de 1996. D'emblée ce rapport semble prendre en compte l'horizon d'une éducation tout au long de la vie :

« Le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît donc comme l'une des clés d'entrée dans le XXIème siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il répond au défi d'un monde en changement rapide qui exige que l'on retourne à

l'école pour faire face à la nouveauté qui surgit dans la vie privée comme dans la vie professionnelle. Cette exigence demeure, elle s'est même renforcée. Elle ne peut être satisfaite sans que chacun ait appris à apprendre.¹»

Mais lorsqu'on examine plus attentivement les préconisations, on est rapidement déçu car la « nouveauté » à laquelle il faut apprendre à faire face résulte du développement inexorable de l'économie marchande et qu'apprendre à apprendre se décline en :

« Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être : ne laisser inexploré aucun des talents qui sont, comme des trésors, enfouis au fond de chaque être humain.... **Ce qui confirme la nécessité de mieux se comprendre soi-même.** (p. 18, c'est moi qui souligne). » Là, l'expression peut nous faire dresser l'oreille mais la suite est décevante : « Apprendre à être, pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. A cette fin, ne négliger dans l'éducation aucune des potentialités de chaque individu : mémoire, raisonnement, sens esthétique, capacités physiques, aptitude à communiquer... ». La déception vient de ce que l'attente légitime d'une insistance sur les exercices spirituels, les techniques de vie stoïciennes permettant d'accéder à un savoir de soi par une transformation de soi², doit se satisfaire d'une préconisation vague que l'École continue à être ce qu'elle est...

A la suite du rapport Delors, l'UNICEF précisera ce qu'elle nomme les *life skills*, compétences éducatives des jeunes pour vivre : “Dans le monde entier, l'Éducation basée sur les *Life Skills* (LSBE) est adoptée comme le moyen de développer les ressources des jeunes grâce à des situations stimulantes (*to empower young people in challenging situations*). La LSBE renvoie à un processus interactif d'enseignement-apprentissage qui permet aux apprenants d'acquérir des savoirs et de développer des attitudes et des compétences qui leur permettront d'adopter des comportements salutaires (salubres : *healthy behaviours*). A l'heure actuelle, la LSBE est principalement mise en œuvre pour traiter des questions concernant le domaine de la santé et de la vie sociale, qui ne sont pas incluses traditionnellement dans les *curricula* académiques et qui demandent l'adoption de comportements positifs par les jeunes (santé, droits de l'homme, égalité des genres, paix) (*positive behaviours by young people (e.g., health, human rights, gender equality, peace)*). En tout état de cause les contenus et les méthodes de la LSBE participent à l'amélioration de la qualité des enseignements classiques, comme l'alphabétisation et la numération en les rendant plus attractifs et pertinents pour les apprenants. (*relevant and engaging for the learners*).”

¹ J. Delors, *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, Éd. Odile Jacob, 1996

² Cf. M. Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard/Seuil, 2001.

Il semble donc bien que les *life skills* soient devenues des compétences médiatrices par lesquelles l'insertion du jeune dans le monde social et d'autrui se trouve facilitée, afin de minimiser les conflits et les troubles sociaux. Cette analyse exclut totalement l'idée que l'ordre socio-économique soit d'emblée conflictuel et que les rapports à autrui ne soient compréhensibles qu'à travers une réalité sociale dont Kant constatait déjà qu'elle était formatrice : « Tous les talents resteraient cachés dans leur germe pour l'éternité, dans une vie de bergers d'Arcadie, dans la parfaite concorde, la tempérance et l'amour réciproque. Les hommes, inoffensifs comme les moutons qu'ils font paître, ne donneraient à leur existence une valeur guère plus grande que celle de leurs bêtes d'élevage; ils ne combleraient pas le vide de la création au regard de sa finalité, comme nature raisonnable. »³

On pense également à la fonction du *dissensus* chez Rancière⁴. On peut donc se poser cette question :

Qu'est-ce qu'apprendre à vivre ?

Je fais donc l'hypothèse, pour suivre Kant, qu'apprendre à vivre est apprendre à résister, à construire cette « insociable sociabilité » qui fait que c'est dans l'expérience d'une vie qui se risque vers l'autre que cette « compétence » se construit.

Pour introduire cette hypothèse, je reprendrai une question de Derrida, au début de *Spectres de Marx* :

« Apprendre à vivre. Étrange mot d'ordre. Qui apprendrait ? de qui ? Apprendre à vivre, mais à qui ? Saura-t-on jamais vivre, et d'abord ce que veut dire « apprendre à vivre » ?⁵

Plus loin il poursuit :

« Rien n'est plus nécessaire, pourtant, que cette sagesse. C'est l'éthique même : apprendre à vivre – seul, de soi-même. La vie ne sait pas vivre autrement. Et fait-on jamais autre chose qu'apprendre à vivre, seul, de soi-même ?⁶ »

Ce que Derrida met en place ici, dans un mouvement de déploiement sans heurt – sans commencement donc – est le schème de la Spectralité :

³ Kant, *Idée d'une Histoire universelle du point de vue cosmopolitique*.

⁴ J. Rancière, *La Méésentente*, Galilée, 1995.

⁵ J. Derrida, *Spectres de Marx*, Galilée, 1993, p. 13.

⁶ *Ibid.*

« Étrange engagement, pour un vivant supposé vivant, dès lors que celui-ci, à la fois impossible et nécessaire : (impossible car pour apprendre à vivre il faut déjà avoir commencé à vivre, nécessaire, car on ne peut pas vivre sans savoir vivre). Il n'a de sens et ne peut être *juste* qu'à s'expliquer avec la mort [Derrida souligne : juste]. La mienne comme celle de l'autre. Entre vie et mort, voilà bien le lieu d'une injonction silencieuse. (...) Je voudrais apprendre à vivre. (...) cela ne peut se passer qu'entre vie et mort. Ni dans la vie, ni dans la mort *seules*. Cela ne peut que s'entretenir de quelque fantôme. Il faudrait alors apprendre les esprits. »⁷

La Spectralité, c'est apprendre en dehors des couples métaphysiques présence/absence, essence/existence, développe Derrida. C'est être-avec-les-spectres, c'est-à dire « développer une politique de la mémoire, de l'héritage et des générations ».⁸ Apprendre à vivre, comme commencement de l'éthique, requiert donc un entre-deux, entre vie et mort, dont aucune compétence évaluable ne peut rendre compte. Quelle est donc la situation de cet entre-deux ?

Spectralité et retournement

Dans l'analyse qu'il fait de la doctrine platonicienne de la vérité, autour de l'Allégorie de la Caverne, Heidegger définit l'essence de la *Paideia*, terme qu'il traduit sans embarras par *Bildung*, comme étant ce qui répond bien à la définition d'une compétence construite :

« Cela veut dire qu'il existe pour l'homme deux possibilités. Il peut surmonter une ignorance à peine ressentie, pour arriver là où l'étant se montre à lui sous un jour plus essentiel : alors dans ces premiers temps, l'homme n'est pas adapté à ce qui est sa pleine consistance d'être. Il peut aussi déchoir et quitter une attitude accordée à un Savoir essentiel, pour échouer là où la réalité commune est prépondérante, mais sans qu'il soit encore à même d'admettre comme réel ce qui est courant et usuel dans cette région. »⁹

Il y a un basculement, pour Heidegger, une hésitation fondamentale dans l'orientation de la présence humaine, qui, pour Platon s'ouvre à partir de l'expérience de la Spectralité dans la réminiscence. Cette hésitation est constante, elle est un entre-deux, entre le surmontement impossible de l'ignorance de l'être et la déchéance nostalgique dans la réalité commune. Cette hésitation fait regarder derrière soi, c'est un revirement *Umkehrung*, dit Heidegger, qui traduit bien la *metastrophé* platonicienne. Mais, et c'est ce que je voudrais marquer ici, cette hésitation, ce tremblement, est une position qui, pour Platon, correspond à la plus haute manifestation de

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.* p. 15.

⁹ M. Heidegger, *La doctrine de Platon sur la vérité, Questions II*, Paris, Gallimard, 1968, p. 134.

l'homme : *Haltung*, dit Heidegger. La *Paideia* va consister à transformer cette position en conduite, attitude structurée, *Verhalten*, une compétence de vie par excellence. Il ne faut pas chercher plus avant ce qu'est l'essence de la *Paideia* : c'est l'attitude grâce à laquelle est dépassée la contradiction entre vivre et apprendre à vivre, dont parle Derrida, un regard porté sur la réalité qui nous détourne de la toute présence des choses – et de notre croyance que l'habileté vis à vis des choses nous donne le pouvoir sur elles et sur notre vie. En quelque sorte, apprendre à vivre, c'est ne pas se fier aux compétences techniques qui nous lient aux choses. Et ceux qui nous l'enseignent, sont les fantômes avec lesquels nous nous entretenons.

Les techniques de vie et l'exercice de la vertu

Dans son *Traité de la vie solitaire*, Pétrarque fait une remarque extrêmement profonde. Il se demande pourquoi l'on ne rend pas les honneurs aux inventeurs qui ont apporté à l'humanité « certains instruments plus appropriés à la nourriture, la parure, l'entretien et le soin de l'esprit », que reçoivent cependant les inventeurs des arts techniques¹⁰ ? Si les techniques qui favorisent la vie matérielle immédiate sont à ce point mises en exergue, c'est, considère Pétrarque, parce qu'elles détournent les hommes d'une vie réflexive pour laquelle les techniques spirituelles seraient nécessaires. Et il en vient alors à supposer que l'émancipation intellectuelle que permettraient ces techniques de vie mettrait en péril la machine sociale dans laquelle beaucoup d'hommes, peu ou prou, imaginent trouver leurs avantages, machine qui produit la *stultitia* dont il reprend le tableau à Sénèque. Quelles sont donc ces biotechniques dont les arts techniques nous détournent en nous offrant leur protection ? Les Stoïciens les rassemblent sous le terme d'« exercice de la vertu ». Pour comprendre de quoi relève cet exercice, en oubliant d'autre part nos représentations traditionnelles sur les vertus – aussi foisonnantes que les compétences – il est nécessaire de faire un bref détour par ce concept central de l'éthique stoïcienne, l'*oikeiôsis*, que Cicéron traduit par *commendatio* et Sénèque interprète comme *conciliatio* : Dans l'acte moral, l'individu se perçoit, « s'affirme et s'approprie à soi-même, *ipsum sibi conciliatur* », comme le dit Sénèque¹¹. C'est exactement cela l'*oikeiôsis* : se percevoir, prendre conscience de soi, découvrir que nous sommes recommandés à la raison par la raison et s'approprier à soi-même dans l'accomplissement de l'acte moral. C'est l'*oikeiôsis* qui oriente l'expérience humaine en permettant à l'homme de se former en transformant, dans un processus métamorphique, sa tendance naturelle (*bormè*) en *logos*, en raison donc. Or l'*oikeiôsis* commence par un attachement à soi-même

¹⁰ Pétrarque, *De la vie solitaire*, Paris, Payot, 1999, p. 88.

¹¹ Sénèque, *Lettre 121*.

qui se transforme en attitude d'amour pour certains objets¹², dont Cicéron montre bien qu'elle devient bienveillance pour autrui et source de la *Cosmopolis* rationnelle¹³. Ce développement est un développement de soi, par la prise de conscience de son action sur le monde extérieur ; il se structure comme une pratique de soi qui à la fois nous maintient dans notre état tout en nous faisant progresser dans les biens. Il s'agit bien d'une *Paideia* de soi-même, qui procède par choix de ce qui nous convient et de ce qui ne nous convient pas.

Le développement de l'*oikeiôsis* n'a rien, évidemment, d'un processus de « maturation » naturelle ou du bénéfice obtenu d'une contemplation intellectuelle ; c'est ce qui la rapproche le plus de notre « compétence de vie » : il s'agit d'un développement au sein même de l'action humaine, qui rend l'agent moral à la fois plus conscient de sa fin (*telos*) raisonnable, de ses but (*skopos*) pratiques et de ce qu'il doit perfectionner dans son agir. Comme le dit magistralement Victor Goldschmidt, « l'insistance sur l'autonomie des agents libres conduit à privilégier le présent, comme le seul mode réel du temps, comme le lieu de la liberté et de l'achèvement instantanés. (...) l'idée stoïcienne de la liberté prend un nouvel aspect. (...) c'est aussi le refus de se mettre à genoux devant l'action et d'adorer ce qu'on ne refuse pas d'accepter. »¹⁴ Pour les Stoïciens, la vie morale est une éthicité concrète dans laquelle les choix sont renouvelés et enrichissent l'action morale ; elle rend accessible le bonheur par la découverte de l'opportunité de l'action (*kairos*) et ce bonheur est l'accompagnement du sentiment d'accroissement de la « compétence de vie ».

La dérégulation de la modernité.

Lorsque le monde antique est brisé par le christianisme, la question de la compétence de vie prend un autre sens, celui d'une recherche du salut par une pratique de soi, dont la clef sera le renoncement à ce qui, précisément, rendait confiant dans le présent et l'action continue dans laquelle l'homme se perfectionnait.

Freud a très bien perçu les enjeux de cette séparation de soi avec soi dans le présent, dont il fait une clef critique civilisationnelle : « on ne peut se défendre de l'impression que les hommes se trompent généralement dans leurs évaluations. Tandis qu'ils s'efforcent d'acquiescer à leur profit la jouissance, le succès ou la richesse, ou qu'ils les admirent chez autrui, ils sous-estiment en revanche les vraies valeurs de la vie. »¹⁵ La généalogie qu'il fait de cette sous-estimation est

¹² Cf. M. A. Zagdoun, « Problèmes concernant l'*oikeiôsis* stoïcienne », in G. Romeyer Dherbey (dir.), *Les Stoïciens*, Paris, Vrin, 2005.

¹³ Cic. *Fin.* III, 62-68.

¹⁴ V. Goldschmidt, *Le système stoïcien et l'idée de temps*, Paris, Vrin, 1977, p. 213-214.

¹⁵ S. Freud, *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, 1971, p. 5.

entreprise dans le but d'éclairer le destin du besoin infantile d'attachement, tel qu'il se découvre dans l'expérience de la dérélition, de la *Hilflösigkeit*, de la perte du lien originel. Freud note que la souffrance qui est issue de cette perte de relation est la plus forte que puisse éprouver l'être humain, plus forte encore que la souffrance corporelle ou de l'épreuve de l'adversité du monde extérieur.

Or la lutte contre la souffrance entraînée de la dérélition se construit sur un chemin dont, précisément, la bifurcation est civilisationnelle. C'est la lecture qu'en fait Adam Phillips dans son essai : *Trois capacités négatives*¹⁶. Spécialiste de la psychanalyse des enfants, Phillips examine ce qui serait la force dialectique de ce que l'on a coutume de récuser comme étant incompatible avec une vie compétente : « être un embarras, se perdre et être perdu, être impuissant » qui traduit pour lui l'expérience de la dérélition : *helplessness*, *Hilflösigkeit*.

La fonction critique de ces capacités négatives me paraît être double. Tout d'abord briser le fantasme essentialiste en éducation des compétences dont il faudrait doter un sujet pour lui permettre d'approcher, voire dans les meilleurs cas, d'atteindre, un archétype d'homme réussi - et de prétendre donc à la jouissance d'une vie réussie. Mais la deuxième fonction est interprétative, elle consiste à comprendre le point de basculement dialectique d'une capacité négative en ce qui profite au sujet – ou ce qui n'est profitable à l'institution.

Dans la première fonction, il apparaît qu'il faut « savoir » être un embarras pour pouvoir s'insérer dans des relations humaines déjà constituées, et un enfant qui ne saurait pas l'être serait voué à la mort, tout comme l'écolier à l'échec. Il faut aussi « savoir » se perdre et être perdu pour trouver autre chose et se trouver soi-même. De même enfin qu'il faut « savoir » être impuissant, c'est-à-dire, faire l'expérience de sa dérélition pour inventer des relations à autrui qui apportent une satisfaction. Mais ces « savoirs » sont bien des savoirs de vie qui nous viennent de notre apprentissage de la vie, pourvu qu'il soit étayé dans une relation de confiance. Ces savoirs sont les « compétences de vie » que la vie sociale ouverte seule peut nous apporter.

Quant à la seconde fonction, la mise en lumière du basculement, elle se découvre dans l'analyse que fait Freud de l'illusion religieuse. Adam Phillips présente ainsi ce basculement :

« Notre impuissance originelle nous conduit soit, à l'expérience de satisfaction, soit à l'expérience de croyance religieuse. (...) notre impuissance peut nous conduire dans la direction de l'expérience de satisfaction que les autres, attentifs, s'offrent à nous fournir ; ou bien, face aux dangers du

¹⁶ A. Phillips, *Trois capacités négatives*, Paris, Éditions de l'Olivier, 2009.

monde extérieur et aux grandes forces de la vie, elle peut nous conduire dans la direction de la protection par des figures irréelles et des croyances magiques. (...) Freud dit que notre impuissance peut nous forcer au sacrifice, un sacrifice par déplacement de l'expérience de satisfaction. »¹⁷

Ce sacrifice est un renoncement, une résignation face aux institutions qui promettent la protection contre le monde et l'abandon. On reconnaîtra le point de liaison des deux fonctions : les capacités négatives sont des forces émancipatrices par lesquelles nous expérimentons notre *oikeiôsis*, notre appartenance au monde, dont les institutions de conversion éducatives nous déchargent pour assurer leur propre gouvernementalité selon le schème de la pastoralité, comme l'indique Foucault¹⁸. Dès lors, le basculement des capacités négatives, singulièrement de la dérélition, se situe bien dans la première vie sociale de l'enfant, la vie de l'âge scolaire dans l'éducation diffuse, et l'oriente, soit du côté de l'institution de conversion qui assurera son salut mondain par une protection échangée contre sa résignation, soit du côté du schème d'une éducation de soi-même, d'une éducation métamorphique ainsi que je l'ai esquissée par ailleurs¹⁹.

La vie à l'école (conclusion)

Comme le remarque Adam Phillips en conclusion de son ouvrage, « Nous pouvons être compétents. Nous sommes toujours impuissants ». ²⁰ La fonction émancipatrice d'une école qui nous permettrait d'échapper à la *stultitia*, à la folie collective que nous construisons par notre volonté paradoxale de maîtrise des choses, serait donc de nous apprendre à vivre cette impuissance en expérimentant notre capacité à créer des relations à autrui qui, restant suffisamment ouvertes pour ne pas nous donner l'illusion d'une satisfaction complète, à la fois nous dispense de la recherche magique d'une protection pastorale s'appuyant sur notre « moindre résistance cachée », comme le dit Canguilhem²¹ et nous pousse à nous perfectionner pour ne pas nous en tenir à ce que nous sommes. Freud dit ceci :

« Toutes les formations substitutives et réactionnelles, toutes les sublimations ne suffisent pas à supprimer la tension pulsionnelle persistante ; la différence entre le plaisir de satisfaction exigé et

¹⁷ *Ibid.* p. 94.

¹⁸ M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Paris, Gallimard, 2004.

¹⁹ D. Moreau, « L'étrangeté de la formation de soi-même », *Le Télémaque*, n°41, mai 2012.

²⁰ A. Phillips, *op. cit.*, p. 105.

²¹ G. Canguilhem, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 1985, p. 920.

celui qui est obtenu est à l'origine de ce facteur qui nous pousse, qui ne nous permet jamais de nous en tenir à une situation établie. »²²

Peut-être cette École existe-t-elle déjà, il faut la rechercher dans l'interstice des pratiques valorisées par les institutions de conversion, que certains pédagogues savent reconnaître et dont ils tirent profit au quotidien.

²² S. Freud, « Au-delà du principe de plaisir », in : *Essais de psychanalyse*, paris, Payot, 1981